

**TRABAJO FIN DE MÁSTER.  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.  
MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE  
INNOVACIÓN EDUCATIVA. UAL  
CONVOCATORIA JUNIO CURSO 2011/2012**

# **Evaluación de la implementación de un Proyecto de Coeducación en un I.E.S. Estudio de Caso**

**ALUMNA: CONSUELO C. ALONSO ALARCÓN  
TUTORA DEL PROYECTO: SUSANA FERNÁNDEZ**

**LARRAGUETA**

*“Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere instaurar la igualdad de atención y de trato a niños y niñas pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres y poniéndolos a la disposición de los niños y niñas sin distinciones”.*

*Subirats y Brullet, 1988:148*

# ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>PÁG. 4</b>
<b>2.</b>	<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>PÁG.7</b>
2.1.	LA SOCIEDAD ACTUAL.....	PÁG.7
2.2.	REVISIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DEL FEMINISMO.....	PÁG.12
2.3.	EL CURRÍCULUM Y LA COEDUCACIÓN.....	PÁG.18
2.4.	ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES ACTUALES EN TORNO AL GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	PÁG.21
<b>3.</b>	<b>OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>PÁG.26</b>
<b>4.</b>	<b>DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>PÁG.27</b>
4.1.	NEGOCIACIÓN INICIAL.....	PÁG.32
4.2.	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	PÁG.33
4.3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS Y TRIANGULACIÓN.....	PÁG.36
4.4.	MARCO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	PÁG.39
4.5.	TEMPORALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	PÁG.41
<b>5.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>PÁG.43</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Conseguir una escuela que aprenda a construir un mundo en masculino y en femenino, se presenta como necesario en la sociedad actual. Una escuela que enseñe a establecer relaciones justas y en la que se respeten las maneras diversas de ser hombre o mujer, partiendo de la diferencia sexual como discriminación positiva y elemento enriquecedor.

Una escuela donde se persiga la equidad y la justicia entre las personas, apoyando y mostrando otros caminos de ser en el mundo, con identidades<sup>1</sup> diversas y en espacios diferentes, es lo que demandan los ciudadanos en la actualidad. Por lo tanto, provocar una ruptura con la cultura que ha alimentado los arquetipos tradicionales y denunciar las exclusiones y los privilegios aún existentes se erige como esencial en la sociedad democrática en la que vivimos.

Por lo que la educación debe partir del cambio en la cultura que se transmite en la escuela, para que las personas que ahí crecen y se desarrollan puedan *“esperar, exigir y movilizarse por la justicia social, la protección real de los derechos humanos y la equidad entre los géneros para poder desempeñar sus derechos plenos como parte de la ciudadanía a la que pertenecen”* (Junta de Andalucía, 2005:6).

En este sentido un proceso coeducativo se plantea como necesario en la sociedad postmoderna<sup>2</sup> en la que nos encontramos y como exigencia para alcanzar una educación pública, justa por y para todos, sin distinción de clases, creencias, o género, y que asume la multiplicidad humana para:

---

<sup>1</sup> *“Entendiendo por identidad el conjunto de características físicas, sexuales, psicológicas, geográficas, étnicas, culturales y sociales que permiten diferenciar a un grupo de personas de otro grupo”*. Ana González, 2007:229.

<sup>2</sup> Se podría definir la postmodernidad, y así lo expresa Pérez Gómez (2000:23), como *“una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía libre de mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información”*.

- Transformar la realidad marcada por una profunda y arraigada construcción social androcéntrica<sup>3</sup>.
- Compensar y eliminar las desigualdades derivadas de esa construcción social.
- Posibilitar, fomentar y estimular el desarrollo integral de las capacidades de mujeres y hombres, y la construcción de sus identidades sin discriminaciones, exclusiones o restricciones de ningún tipo.

Una sociedad compleja como la actual, con grandes contrastes económicos y sociales requiere una Institución Educativa de calidad<sup>4</sup>, que no continúe reproduciendo patrones sociales estereotipados y prejuicios de signo masculino y androcéntrico, que no perpetúe las diferencias entre las personas y que permita mediante procesos educativos democráticos e innovadores el desarrollo de individuos libres y autónomos.

La escuela es, en el siglo XXI con la nueva condición a la que se ve sometida, sin lugar a dudas, objeto y sujeto de análisis y reflexión, proceso ineludible de profundización en las características que la determinan en la nueva era postmoderna debido a su decisiva influencia y determinación sobre la ciudadanía. Es por ello inexorable evaluar, conocer y analizar nuevos proyectos educativos como el Proyecto de Coeducación, implantado desde el año 2005 en muchos Centros Educativos, para poder mejorar el sistema educativo y asegurar así un proceso de enseñanza y aprendizaje democrático, y velar por la igualdad de condiciones y oportunidades de toda la población.

---

<sup>3</sup> considerándolo como *“la visión del mundo que pone al hombre como centro y medida de todas las cosas, partiendo de que lo masculino es lo único posible y universal, constituye por tanto el androcentrismo una visión empobrecida y distorsionada de la realidad, así como la imposición de modelos únicos de ser”*. Ana González, 2007:223.

<sup>4</sup> La calidad entendida desde la *acción práctica*, siguiendo a Fernández Sierra (2002), se entendería como un sistema para avanzar en los ideales humanos de libertad, igualdad, justicia social, equidad, inclusión y por supuesto coeducación. Sustentado sobre los valores democráticos, con modos y prácticas educativas y evaluativas alternativas a los planteamientos hegemónicos imperantes. Donde la importancia de la educación reside precisamente en la construcción del individuo, para aprender y decidir autónomamente.

Abordando la importancia de un proceso coeducativo desde un marco legal he de reseñar que en el BOJA nº 227, se publicó un acuerdo del Consejo de Gobierno de 21 de Noviembre de 2005, por el que se aprobaba el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación*. Dicho Plan parte de la base de que las desigualdades entre hombres y mujeres perviven en los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que se han producido en la sociedad. Y se sostiene sobre tres principios de actuación: visibilidad, transversalidad e inclusión.

- *Visibilidad y reconocimiento*, no sólo del papel de la mujer a lo largo de la historia y los saberes femeninos, sino también de prácticas androcéntricas y clichés sexistas para poder eliminarlos.
- *Transversalidad*, para que la coeducación impregne todas las disciplinas y áreas de conocimiento. Como se explicita en el I Plan de Igualdad *“este enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa”* (Junta de Andalucía, 2005:6).
- *Inclusión*, tanto en el pleno desarrollo de los planes curriculares como en todas las medidas y actuaciones dirigidas al conjunto de la comunidad educativa.

En este sentido, la Institución Educativa se muestra como una plataforma excelente para la abolición de prejuicios sexistas y arquetipos tradicionales así como para la eliminación de prácticas sociales no deseables. A través de los Proyectos de Coeducación en las escuelas se pretende *“facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, así como hombres y mujeres, que permita evitar y eliminar posibles discriminaciones, para favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección y poder así promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas que no reproduzcan estereotipos<sup>5</sup> de dominación y*

---

<sup>5</sup>*“Entendiendo el estereotipo como una construcción cultural que supone una visión arquetípica sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminatoria distintos papeles, actitudes y características. Los estereotipos crean arquetipos a través de imágenes que cumplen el papel de proponer modelos rígidos en los que hay que encajar para ser socialmente aceptados. En definitiva, los estereotipos sexuales fijan un único modelo de ser hombre y ser mujer, validados socialmente y que a*

*dependencia, y proyectar así modelos de actuación diversos". (Junta de Andalucía, 2005: 7).*

Es por todo ello, que evaluar un Proyecto Coeducativo y su incidencia en el contexto escolar se plantea como indispensable para conocer qué aspectos debemos continuar realizando y cuáles podemos mejorar y perfeccionar. Todo ello será de un valor inestimable para formar un alumnado autónomo y en igualdad de oportunidades, hecho que contribuirá al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

Para finalizar, expondré brevemente el esquema superficial del Proyecto de Investigación que aquí presento. Lo abordo inicialmente con una reflexión sobre el contexto social sobre el que se enmarca, para profundizar más tarde sobre el concepto y la historia del feminismo. Concluyo esta primera parte analizando la relación que se establece entre el curriculum y los procesos Coeducativos. Posteriormente explico los objetivos del Proyecto para comenzar la descripción del diseño metodológico elegido. Esta parte final la integran los elementos más relevantes, dentro de la metodología cualitativa interpretativa, necesarios para dibujar el diseño inicial propuesto.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. LA SOCIEDAD ACTUAL**

Es el contexto sociológico una piedra angular en todo proceso educativo porque *"la educación como proceso de socialización, trasciende las fronteras de las instituciones escolares con experiencias de aprendizaje cotidianas y estableciendo vínculos entre los contenidos escolares y la vida pedagógica de las personas. Vivimos un momento histórico determinante donde la explosión de la información tiene un papel decisivo en la creación de la formación de las personas [...] se debe tener en cuenta cómo los condicionamientos socioculturales y ambientales que afectan a la*

---

*partir de esa visión tópica construida, establecen un sistema desigual de relaciones entre ambos sexos y de cada uno de ellos con el mundo". Ana González, 2007:227.*

*escuela inciden a su vez sobre los elementos conformadores del sistema de enseñanza-aprendizaje” (Colom, Sureda y Salinas, 1988:32).*

Es prioritario entonces centrar el análisis inicial en la dimensión social actual, que siguiendo a *Torres Santomé* (2001) podría ser descrita a través de las doce grandes revoluciones que se han producido en ella y de la manera en la que han repercutido en el ámbito educativo:

1. *La revolución de las Tecnologías de la Información*, sería la primera de ellas, la que nos reta a reflexionar sobre el curriculum y su organización, ya sea a través de los modos de trabajar los nuevos espacios virtuales y reales, o la forma de organizar los tiempos escolares, los recursos, las herramientas...

2. *La revolución en las Comunicaciones*, directamente vinculada a la anterior, que nos proporciona un nuevo tipo de conocimiento más democrático al facilitar la interacción entre personas de orígenes, culturas, edades y creencias diferentes pero con intereses comunes. Actualmente encontramos que no sólo la escuela enseña, sino que también un profundo influjo como son los medios de comunicación inciden en la formación del alumnado. Por lo que es precisamente en la escuela donde necesitamos formar a los futuros ciudadanos dotándoles con las herramientas necesarias para discernir y valorar los mensajes que se nos proporcionan de forma reiterada en la sociedad actual.

3. *La revolución Científica*, posible gracias a las anteriores revoluciones, demanda a la comunidad docente a educar asumiendo riesgos y reta a tomar decisiones y responder ante lo inesperado, debido a la realidad múltiple y cambiante ante la que nos encontramos.

4. *Las revoluciones en la Estructura de las Poblaciones, de las naciones y los Estados*, que al romper sus vínculos con la comunidad a la que pertenecen provoca una mayor deslocalización de los individuos, al tiempo que permite cierta segregación poblacional con la agrupación de algunos grupos sociales en barrios y guetos.



5. *La revolución en las Relaciones Sociales*, provocada por un cambio en el sistema de valores ético-morales en las que cada vez más la población tiende a resolver y afrontar las dificultades con un carácter individualista, de hecho se caracteriza a esta nueva etapa histórica por un Neoindividualismo (Lipovetsky, 2003), donde aparecen nuevos espacios de interacción con múltiples dimensiones.

6. *Las revoluciones Económicas* han supuesto una profunda y marcada incidencia debido a la globalización de la economía y por tanto de los mercados y un nuevo sistema económico: el capitalismo. Han repercutido estas revoluciones económicas de manera notable en los sistemas escolares, no solo en su gestión y organización, sino también en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la concepción de calidad que subyace al mismo.

7. *Las revoluciones Ecologistas*, que han demandado nuevas políticas económicas, financieras, científicas, culturales, sociales y educativas, para ayudar a detener la degradación del medio ambiente y fomentar la conservación ecológica y respetuosa del planeta.

8. *Las revoluciones Políticas* que ligadas a las económicas, han sido determinantes en las profundas transformaciones sociales. Los sistemas políticos democráticos suponen *per se* una evolución y transformación en cualquier sociedad, pero debido a la globalización y la presión económica condicionada por el neoliberalismo, que representa la ideología hegemónica en las democracias occidentales, ha supuesto un condicionamiento del sistema educativo a las voluntades de “*organismos financieros internacionales como el F.M.I. y el Banco Mundial*” (Piussi, 2008:6).

9. *Las revoluciones Estéticas*, que siguiendo a Torres Santomé afirma que se han desvinculado de cánones artísticos anteriores.

10. *La revolución en los Valores* ha supuesto un gran impacto. Se establecen relaciones muy diversas basadas en patrones y modelos sociales bien distintos a los

tradicionales<sup>6</sup>, debido a las anteriores revoluciones mencionadas y a la nueva cultura de masas que se ha forjado como consecuencia de las transformaciones anteriormente descritas.

11. *Las revoluciones en las Relaciones Laborales y en el tiempo de Ocio*, que vienen determinadas principalmente por los cambios en el sistema de valores y en las relaciones personales. Y profundamente afectadas por los nuevos sistemas político-económicos.

12. *Las revoluciones Educativas*, que aunque han ido de manera progresiva acorde con la implementación de nuevos sistemas educativos y reformas impuestas por el gobierno, tratan de fomentar el desarrollo de individuos autónomos, y estimular la construcción de una identidad que les permita ser diferentes, pero con las mismas oportunidades, hecho que conforma la finalidad máxima de la Institución Educativa para con los futuros ciudadanos.

Son las anteriores revoluciones las que nos hacen constatar que nos encontramos en una nueva época denominada *postmodernidad*. Siguiendo a *Da Silva* (2001:112), podemos entender la época postmodernista como el “conjunto de perspectivas que abarcan una diversidad de campos intelectuales, políticos, estéticos y epistemológicos; y que cuestionan los principios y presupuestos del pensamiento

---

<sup>6</sup> Encontramos en la actualidad nuevos modelos de familia que nada tienen que ver con los modelos tradicionales de como son las familias uniparentales o monoparentales que se forman tras el fallecimiento de uno de los cónyuges, el divorcio, la separación, el abandono o la decisión de no vivir juntos; familias polígamas en la que el hombre vive con varias mujeres o con menos frecuencia, una mujer que se casa con varios hombres, las familias compuestas, en las que habitualmente se incluyen tres generaciones, abuelos, padres e hijos que viven juntos; las familias extensas, que además de tres generaciones, otros parientes como tíos, tías, primos o sobrinos que viven en el mismo hogar; la familia reorganizada, que vienen de otros matrimonios o cohabitación de personas que tuvieron hijos con otras parejas; las familias migrantes: compuestas por miembros que proceden de otros contextos sociales, generalmente, del campo hacia la ciudad; las familias apartadas: cuando existe aislamiento y distancia emocional entre sus miembros y las nuevas familias homoparentales cuando una pareja de hombres o de mujeres se convierten en progenitores de uno o más niños. Las parejas homoparentales pueden ser padres o madres a través de la adopción o de la inseminación artificial en el caso de las mujeres. También se consideran familias homoparentales aquellas en las que uno de los dos miembros tienen hijos de forma natural de una relación anterior.

*moderno desarrollados en la Ilustración*". Por lo que asistimos a la creación de un nuevo modelo social, económico y político.

Sería interesante añadir, como así propone Pérez Gómez (2000), una delicada distinción entre postmodernidad (o condición postmoderna), pensamiento postmoderno (o filosofía postmodernista) y postmodernismo; estando todos ellos dentro del término genérico postmodernidad.

El primer concepto planteado, la postmodernidad o condición postmoderna, haría referencia a la condición social de la nueva época, marcada profundamente por los cambios económicos, políticos y sociales. Representados muy claramente en las 12 revoluciones descritas al comienzo que Torres Santomé (2001) defiende. La postmodernidad sería entonces el carácter que impregna a la población debido a la época de grandes transformaciones que vivimos.

El segundo concepto, pensamiento postmoderno o filosofía postmodernista, alude sin embargo a una dimensión reflexiva y crítica, es decir, un paradigma teórico que profundiza en el análisis de esa nueva condición postmoderna, como explicita Pérez Gómez (1998:7), sería "*el pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad como a la proliferación de alternativas marginales y a la cobertura intelectual de las condiciones sociales y formas de vida que caracterizan la postmodernidad*".<sup>7</sup>

El tercer y último concepto se define como el resultado social de la condición postmoderna, por lo que aludiría dicho concepto a la cultura e ideología que genera la nueva situación social así como sus nuevas formas de vida. El postmodernismo sería en este sentido el conjunto de características, costumbres, normas sociales y formas de vida resultantes de la condición postmoderna que va a afectar a la ciudadanía que convive bajo dicho contexto.

---

<sup>7</sup> Siendo los precursores directos de este tipo de pensamiento *Nietzsche, Heidegger*; postestructuralistas como *Foucault y Derrida*; y destacando la influencia de *Gadamer, Lyotard, Deleuze, Lipovetsky, Braudillard, Richard Rorty, Hargreaves y Schwandt* entre otros.

La escuela debe asumir los cambios sociales producidos desde la imparcialidad, fomentando y propugnando alternativas y soluciones que demuestren una preocupación pragmática, para promover la responsabilidad individual y colectiva, así como la autenticidad personal del individuo, el conocimiento de uno mismo y su aceptación para aprender a reconocer y asumir la realidad adaptándose a los nuevos contextos económicos, ideológicos y políticos y partiendo del consenso ya establecido en los Derechos Humanos siendo el pilar indiscutible de los valores éticos y morales.

## **2.2. REVISIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DEL FEMINISMO.**

El feminismo ha servido para mostrar al mundo cómo la mujer en los últimos siglos ha luchado, y sigue haciéndolo, por la construcción de una identidad propia. Cómo ha defendido un discurso de denuncia y rechazo a las exclusiones, discriminaciones y sometimiento que ha sufrido a lo largo de la historia. De esta manera el feminismo ha sido, y es, un movimiento social que ha implicado a mujeres de todo el mundo, de cualquier edad, etnia, clase, orientación sexual, creencia e ideología. Siendo la primera revolución en la historia de la humanidad que persigue el fin de la invisibilidad femenina, el fin de las injusticias y desigualdades que sufren las mujeres en todo el mundo, y todo ello de una manera pacífica. *Sánchez Dueñas* (2009:165) afirma que *“configurada y tipificada más como objeto que como sujeto, gracias a las vindicaciones y a la lucha tenaz de los feminismos, sobre todo en el siglo XX, la mujer finalmente, ha podido constituirse y estimarse como sujeto orgánico, unitario, racional, productor, fuente de conocimiento y emancipado, en posesión de juicio, de libertad y capacidad crítica para plantear doctrinas, plasmar por medio de la escritura sus pensamientos, irradiar por el discurso sus focalizaciones interiores e idear, gracias a todo ello, su propia identidad y su particular proyecto vital”*.

Por lo que desde sus inicios, supusieron los movimientos feministas una amenaza al signo masculino que controlaba, y sigue controlando muchos ámbitos de la vida humana, como son la cultura, la religión, la política, la economía, y en general las formas vida, “de ser y de estar en el mundo” (*Piussi*, 2008:4). Las teorías feministas se basan en múltiples teorías filosóficas y sociales, y utilizan como principal instrumento

la política y la transformación social. Se trata de un movimiento sustentado sobre los pilares de una política de la identidad. Desgrana por tanto la radical dicotomía masculino/hegemónico y femenino/marginal.

Así que se puede considerar el concepto feminismo, siguiendo las palabras de Castells (1996:10) como *“lo relativo a todas aquellas personas y grupos, reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la subordinación, desigualdad y opresión de las mujeres y lograr, por tanto, su emancipación y la construcción de una sociedad en la que no tengan cabida las discriminaciones por razón de sexo y género”*.

Partiendo del concepto planteado de feminismo, se puede asumir que éste tiene su origen en un contexto filosófico e intelectual alimentado por la Ilustración, y sus valores modernos, en la Europa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, coincidiendo con los argumentos de De Miguel Álvarez (1995:222 y 223) que defiende que *“el feminismo como cuerpo coherente de vindicaciones sólo pudo articularse teóricamente a partir de las premisas ilustradas, radicalizando los discursos de este nuevo concepto [...] El feminismo viene a ser una llave de acceso a una de las vetas más ricas de la Ilustración”*.

En este sentido, los movimientos feministas introducen desde sus orígenes una transformación no solamente en el ámbito político y de la vida pública sino también en un nuevo concepto de “ser” mujer, como sujeto libre y no como objeto sometido a la voluntad y los privilegios del poder dominante masculino.

Por lo que el feminismo vindica la modificación de los patrones masculinos tradicionales anquilosados en el pasado, creando una sociedad abierta a la voluntad de hombres y mujeres, desde el diálogo y el acuerdo como valores democráticos, fomentando una conciencia sobre el derecho a la igualdad que rompa con los estereotipos de mujeres y hombres y que potencie una forma de vida equilibrada y justa.

Se observa, en la historia del feminismo, dos claros paradigmas: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Aunque otros autores conciben el origen y evolución del feminismo como el nacimiento de tres olas que surgen

concatenadamente. La primera ola podría estar identificada con el feminismo de la igualdad, la segunda con el feminismo de la diferencia y la tercera con el feminismo postcolonial, postmoderno o periférico.

El inicio de la historia del feminismo nace ligado al primer paradigma, el feminismo de la igualdad, que se origina en un contexto influenciado por la ideología ilustrada y en una sociedad moderna y racional. De acuerdo con *Alcoff (1999)*, surge en Francia y está apoyado dicho movimiento en pensamientos humanistas, filosóficos, psicológicos y sociológicos que inciden en el hecho de que el concepto de feminidad está determinado y construido por las influencias sociales y los hábitos asumidos como culturales, reivindicando de manera taxativa la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Critica además la imposición de un criterio racional masculino considerado como absoluto y persigue la lucha por la liberación femenina, la abolición de la exclusión sufrida a lo largo de la historia, tanto en esferas públicas como privadas.

Por lo que la iniciación de corrientes feministas supone una auténtica revolución socio-política y una vindicación de el derecho al sufragio femenino, el acceso igualitario a la educación, el derecho al trabajo en la etapa de la industrialización, la igualación de sueldos, y por tanto la equiparación de los derechos de la mujer a los del hombre.

Retomando a *Alcoff (1999)* se observa como en el feminismo de la igualdad se fundamenta en la lucha feminista desde el cambio del concepto de “mujer” que se planteaba desde teorías filosóficas como las de *Shopenhauer* (en las que se la considera como un ser irracional) o las *teorías kantianas* (que presenta a la mujer como un ser esencialmente emocional en el que su entendimiento es “bello” pero nunca profundo).

Además encontramos también posiciones radicales entre las que destacan autoras como *Solanas, Joreen y Eisenstein, (1979)* que en su crítica al “Feminismo Radical” destacan que recurre a un concepto esencialista de la naturaleza femenina (no todas las mujeres somos iguales, ni entendemos las forma de ser mujer en el mundo desde la misma perspectiva). Destacan dichas autoras la importancia de elaborar una contracultura femenina que rompa con una supuesta misoginia

predominante, planteando una posible conquista del mundo masculino y exigiendo una igualdad de sexos, una manera de ser mujer sin importar clase, edad, raza o creencia.

Una de las grandes críticas al feminismo de la igualdad, resultó ser el planteamiento del concepto de mujer que subyace a dicho movimiento, ya que no se llega a una unificación conceptual de lo que se entiende por feminidad.

Es por ello que aparece un nuevo paradigma a finales de los años 60' e inicios de la década de los 70', el que realiza duras críticas al feminismo de la igualdad. Se le denomina "feminismo de la diferencia", y se opone al concepto de igualdad homogeneizante. Su pretensión principal es la reinterpretación del feminismo basándose en la diferencia de los sexos y en la valoración positiva dicha diferencia.

Este planteamiento del feminismo de la diferencia, apuesta por la diferencia de las personas y por la ruptura con el androcentrismo tan profundamente arraigado y arrastrado generación tras generación con el fin de encontrar nuestra propia cultura y nuestro propio ser. Busca, este paradigma, las señas de identidad que condicionan la propia experiencia, la forma de entender la realidad y de representarla. La forma cultural de ser mujer, siendo vital asumir y crear unos valores ético-morales que no excluyan, que enseñen a apreciar la riqueza que supone la diversidad de identidades. Subraya la feminidad como un valor y persigue la creación de una mujer desvinculada de la cultura patriarcal imperante, fomentando contextos de reflexión y de encuentro entre las mujeres, y de interacción con los hombres.

La sociedad ha evolucionado de forma notable desde los 80', y así lo ha hecho también el feminismo. En el siglo XXI son muchos los cambios acontecidos, no sólo hemos asistido a una revolución tecnológica y de comunicación<sup>8</sup>, sino que también estamos asumiendo una nueva era: "la postmodernidad".

---

<sup>8</sup> Encontramos en este marco social múltiples y diversas revoluciones que podemos agrupar en 12 siguiendo a Torres Santomé (2001) y descritas anteriormente.

Es por ello que nace el “feminismo postmoderno”, “nuevos feminismos” o feminismos de tercera ola. Surge este movimiento apoyado por grupos de feministas afroamericanas, proletarias, lesbianas y mujeres del Sur (Sylvester, 2008), que abogan por una filosofía próxima a la postmodernista y se niegan a asumir el hecho de que existan sujetos considerados “universales”, ya sean hombres o mujeres.

Podemos decir que los nuevos feminismos, o feminismos periféricos como así los describe Rodríguez Martínez (2006) se originan en la década de los 80', y persiguen una auténtica reforma en las estructuras socio familiares. Apuestan por la creación de leyes que si supongan un cambio social y no un cambio enmascarado, y conciben la relación entre las categorías sexo, clase, y raza desde una “posicionalidad translocalizacional” donde dichas categorías son intersecciones y espacios ontológicos interactuantes, es decir, que están relacionados unos con otros pero que nunca se establecen entre ellos una relación de dependencia, por lo que vinculan las relaciones establecidas con los procesos sociales. Aunque retomando a De Miguel Álvarez (2005:28) encontramos como los feminismos postmodernos y postcoloniales o de tercera ola consideran la fragmentación del concepto mujer y la diversidad de las mismas como hecho esencial y emanan grandes contradicciones en el marco teórico establecido por los feminismos anteriores. Señala la autora:

*“En general, y frente a la hegemonía de lo femenino en los feminismos de la diferencia y del género en los de la igualdad, plantean los feminismos postmodernos y los postcoloniales nuevas oposiciones binarias que no parecen resolverse dentro del marco teórico clásico [...] Desde esta perspectiva, se considera que existen oposiciones o contradicciones, al menos, tan fuertes como el género para determinar la vida de millones de mujeres. Cuando una mujer es pobre e inmigrante seguramente no percibe que el ser mujer determine su condición vital más que alguna de sus otras señas de identidad”.*

Otros autores (Lomas, 2002; Camisón Goienetxea, 2003) defienden que dicha tercera ola aporta al feminismo el concepto de ‘diversidad’. Y éste a su vez está vinculado con las Teorías de la Multiculturalidad, por lo que se entiende que no sólo es



necesario cambiar las leyes para la consecución de la igualdad de los derechos y deberes de hombres y mujeres, sino ir más allá aceptando la diversidad y cambiando la manera de entendernos, de relacionarnos y de interactuar aceptando la multiplicidad y características singulares de las personas, ya sea género, etnia, edad, clase u orientación sexual.

Es por ello, que los feminismos de tercera ola se caracterizan por ser multiculturales, es decir, romper con la hegemonía de las mujeres blancas, de clase media y heterosexuales que venían vindicando un feminismo en el que subyacía una identidad femenina determinada y una concepción del género acotada. Por lo que se incluye en estos movimientos un discurso feminista que critica los planteamientos clásicos iniciales y va más allá, retomando a Lomas (2008:144) *“el feminismo de la última hornada sostiene que los conflictos entre mujeres y hombres se sitúan en el contexto de otros conflictos como los de clase, raza, etnia, edad y orientación sexual, con lo que la identidad femenina deja de ser (aunque nunca lo ha sido) una esencia universal y se configura como un abanico de posibilidades abierto en mil y una direcciones”*.

En este sentido, se ven reflejadas las *Teorías Queer*, que nacen en la década de los 90' y critican el enfoque heterosexual a través del cual se había estado analizando la identidad femenina en un marco tradicional. Mediante estas teorías se profundiza en la deconstrucción del sujeto<sup>9</sup> y su identidad, y se rechaza el esencialismo mostrado por los primeros feminismos, que plantean la construcción cultural del género basada en la dicotomía masculino/femenino, asumiendo de esta manera una visión dual del género.

Así que tras analizar brevemente la historia del feminismo, destaco la importancia de sus vindicaciones debido al impacto sumamente negativo que la exclusión o discriminación, sea por el motivo que sea, provoca sobre las personas y en el proceso de construcción de sus identidades, por lo que siguiendo a Lomas (2008:76

---

<sup>9</sup> Siguiendo los planteamientos propuestos por Foucault (1976) y Derrida (1978) es destacable el trabajo realizado por las filósofas Judith Butler (1999) y Monique Wittig (2005).

y 77) *“los feminismos nos han enseñado que las mujeres y los hombres somos como somos y quienes somos, como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas”.*

### **2.3. EL CURRÍCULUM Y LA COEDUCACIÓN.**

Es el currículum el conjunto de aprendizajes que exige la formación de las personas y la creación de su propia identidad, y aunque la influencia del contexto familiar es potente, la escuela es la responsable de proporcionarles dichos aprendizajes. Debe por tanto ofrecer un conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes, creencias y valores, al que podría denominarse currículum, sustentado en lo que el grupo social considera saberes culturales necesarios para los futuros ciudadanos.

Es por tanto, el grueso de saberes culturales que socialmente se estipulan indispensables, y debe incorporar los conocimientos necesarios que atiendan a la igualdad de oportunidades, respetando los saberes que conforman el proceso que requiere la construcción de una identidad masculina así como femenina. Comprender su importancia, reflexionar sobre sus fuentes<sup>10</sup> y asimilar su evolución se vislumbran como requisitos básicos para la escuela, evitando así el riesgo de continuar reproduciendo unas prácticas educativas influenciadas enormemente por una cultura basada en el androcentrismo. Por ello repensar el currículum escolar se erige como demanda para abordar la educación desde la igualdad de oportunidades y respetando la diferencia de las identidades individuales.

El currículum actual se manifiesta siguiendo a Lomas (2002:194) como *“una determinada selección social de los saberes culturales y de una determinada concepción de objetivos y contenidos de la educación en nuestras sociedades”*, es decir, que nos encontramos con una disposición curricular que muestra y transmite una “concepción predominante” de lo que debe ser el “capital cultural”, lo que la población debe aprender para vivir, convivir y sobrevivir en comunidad.

---

<sup>10</sup> Epistemológica, psicológica, sociológica y pedagógica.

Saberes muy cuidadosamente seleccionados, en los que los criterios selectivos no pueden ser caracterizados como equitativos, objetivos o asépticos. Encontramos pues un procedimiento que no parece mostrarse como neutral, ya que se vislumbra una posible conexión con “los intereses e ideologías sociales dominantes”, que determinan y controlan los que deben ser “contenidos legítimos y socialmente funcionales”, es decir, qué saberes culturales deben enseñarse y aprenderse en la escuela, y cuáles no.

Hecho visible debido a que en esta selección se encuentran, a lo largo de la historia de la escuela, muchos conocimientos ocultos y devaluados, asociando el proceso de enseñanza escolar de esta manera a un procedimiento selectivo de transmisión cultural que pretende “legitimar el orden social” imperante y silenciar aquellos saberes que no reflejen lo diferente, lo oprimido, como convenientemente argumenta Wexler, (1982 citado por *Blanco García*, 2000).

Así lo plantea también *Torres Santomé* (1995:209): *“mediante las estrategias metodológicas que rigen la vida escolar se crean y refuerzan patrones de conducta vinculados a las distintas clases sociales, se promueven pautas de identificación sexual y racial que contribuyen a que los alumnos y alumnas puedan ir de manera paulatina preparándose y relacionándose “convenientemente” con la posición que, desde las ideologías patriarcales y clasistas dominantes, se desea que ocupen el día de mañana”.*

Así que se muestra la transmisión cultural en las escuelas, y por tanto su curriculum, como un procedimiento que persigue reproducir, extender y legitimar una determinada visión de la sociedad a través de discursos, prácticas ideológicas y políticas hegemónicas que perpetúen los valores sociales exigidos por la nueva era postmoderna afectada considerablemente por influencias androcéntricas de signo tradicional. Por lo que la transmisión cultural se presenta como proceso de suma delicadeza. A través del cual, las personas aprenden no sólo los saberes y conocimientos “académicos” (lo que ha sido denominado como curriculum académico) sino también una multitud de significados culturales y sociales vinculados a ellos. *Foucault* (1979, 1982 y 1990), expresa la transcendencia de los procesos educativos escolares por promulgar *“una arqueología del saber que legitima y reproduce el orden*

*social de los discursos en el que se sustentan las actuales sociedades”* y ejercer una labor de “*control social*” (Lomas, 2002:195). Controlar, de hecho, todos los conocimientos (ya sean científicos, populares, afectivos...) que se transmiten en la escuela ofrece la posibilidad de influenciar e incidir en la formación de las identidades de nuestro alumnado, así como en la manera de comprender su realidad, con lo que ello supone.

Si se analiza esta cuestión, en lo que al ámbito del género respecta, se podría llegar a la conclusión de que la escuela es la herramienta que se usa para de manera uniforme enseñar el mundo desde una perspectiva androcentrista. Sería llamativa la forma en la que los conocimientos se unifican a través del curriculum, siendo los arquetipos masculinos y la identidad masculina una generalización para el conjunto de los individuos. En este aspecto Blanco García (2002:174) subraya que *“la educación, a través de los contenidos, su organización y sus prácticas de adquisición y evaluación, crea identidades sociales y personales. La construcción del sujeto moral o la identidad requiere que podamos escoger entre un abanico de opciones [...]. Un individuo necesita tener un nombre propio, una genealogía, una ocupación, un lugar de referencia... que han de ser reconocidos en un espacio público para hacerse efectivos”*.

Es por ello necesario replantearse y reflexionar lo que realmente se transmite, si el “capital cultural y los contenidos legítimos” verdaderamente representan la heterogeneidad y complejidad de las identidades humanas y las formas de entender, sentir y ser en el mundo, desde la perspectiva masculina, y también desde la femenina.

Si lo que se muestra de nuestro pasado, presente y futuro de la humanidad aparece sesgado, con estereotipos, mitos, prejuicios, concepciones y formas de comprender la realidad que excluyen, segregan y no fomentan el desarrollo y la formación de las personas en igualdad de oportunidades y desde la diversidad y la pluralidad que la personalidad humana exige, no estamos respetando la sociedad democrática en la que convivimos. Podemos y debemos avanzar en esta cuestión, evitando y eliminando el establecimiento de límites en función del sexo o la organización de saberes y conocimientos “por la atribución a uno u otro género”.

Recrear una nueva cultura social que apueste por una educación, que retomando a Subirats (2002:164), *“incorpore a la vez autonomía y responsabilidad, conocimiento científico y poético, la autorrealización y la atención a los demás, y que tenga en cuenta el mundo de niñas y niños, hombres y mujeres, y que todas y todos tienen derecho a la misma atención, el mismo respeto y el mismo derecho al protagonismo, y a encontrar en el sistema educativo las referencias necesarias para construir sus modelos de comportamiento y sus proyectos de futuro”*.

Por lo que si *“la escuela es un espacio ecológico especialmente diseñado para que el individuo aprenda en igualdad de oportunidades y sin las limitaciones de la injusta distribución social de bienes materiales y espirituales”*, añadiendo las palabras de Pérez Gómez (1998:285), se debería replantear cómo se organizan los conocimientos de la forma en que se hacen, quién decide y por qué los contenidos que son necesarios y adecuados, y las decisivas consecuencias de todo ello sobre la población. Y es en este punto donde se hace especialmente relevante la importancia de implementar en el sistema escolar Proyectos Coeducativos que contemplen las cuestiones ya descritas, asegurando una distribución curricular justa, democrática y que respete al individuo proporcionándole una igualdad de condiciones y oportunidades.

#### 2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES ACTUALES EN TORNO AL GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Las investigaciones en torno al género en el ámbito educativo han sido muchas en los últimos años. Fue la implementación del sistema educativo L.O.G.S.E (1990) motivo de la aparición de multitud de investigaciones respecto a la coeducación en la década de los 90'. Aunque es durante el inicio del nuevo milenio cuando se desarrollan desde una mayor diversidad temática. Siguiendo a Pérez de Lara (2010:120) *“las investigaciones de género se sitúan en un ámbito específico de la investigación social, psicológica, pedagógica, histórica... delimitado por lo que se ha dado en llamar la construcción social de la diferencia de género, por lo que nos encontramos con investigaciones que piensan sobre las mujeres (y en ciertas ocasiones también sobre los*

*hombres) como tema*". Lo cierto es que existen multitud de disciplinas vinculadas a las investigaciones de género. En este sentido explicitaré solo aquellas ligadas al campo educativo que pueden resultar relevantes para el conocimiento de la literatura del tema en cuestión.

En primer lugar sería conveniente agrupar las investigaciones referentes a los materiales curriculares. Los libros de texto son objeto principal de análisis, ya que como señalan distintos autores (*Gimeno Sacristán*, 1991; *Apple*, 1989 y 1993; *Torres Santomé*, 1994; *Lomas*, 1999a; *Blanco García*, 2000) "*reflejan y transmiten casi siempre la concepción dominante sobre cuáles deben ser los contenidos legítimos de la escolarización en nuestras sociedades y por tanto sobre cuál ha de ser el capital cultural*" (*Lomas*, 2002:194).

En orden cronológico, destaco el realizado por las autoras *Garreta y Careaga* (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*, utilizando 36 libros de las editoriales Santilla, Anaya, Everest y Teide entre otras. Se seleccionaron libros de todos los ciclos educativos, y las autoras concluyeron tras el análisis exhaustivo de personajes, roles e imágenes que "*que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino*" (1987:167). En el 1993 fueron *García, Troiano, Zaldivar y Subirats* (coord.) las autoras de un trabajo de investigación en textos de ciencias sociales que seguían la misma línea al anterior *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Posteriormente *García Blanco* (2000) en su investigación *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, realiza un profundo análisis sobre 56 libros de texto andaluces del primer ciclo de la ESO de diversas disciplinas. Focaliza su investigación sobre la identificación de personajes y su caracterización social, sosteniendo finalmente la misma tesis que las anteriores autoras, al persistir estereotipos y clichés sexistas en los materiales curriculares. Todos ellos fueron financiados por el Instituto de la Mujer. Es la investigación *Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO* de *Rosa Peñalver* (2001), realizada posteriormente, donde se analizan 24 libros de texto obteniendo las mismas conclusiones a través del análisis de las ilustraciones, imágenes, citas, ejemplos y actividades de aprendizaje. Finalmente en *Género y libros de texto* (2004), se

profundiza en un estudio de estereotipos en las imágenes y se descubre la importancia de las mismas en la transmisión de prejuicios y arquetipos. Analiza la representación iconográfica de las mujeres y los espacios que ocupan en los materiales curriculares.

En segundo lugar se contemplan las investigaciones relacionadas con el uso del lenguaje. Analizarlo y reflexionar sobre una utilización no sexista del mismo es esencial en el contexto educativo. En este sentido, es destacable el trabajo de *Subirats (1987)*, que publicó *Mujer y Educación: la transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar*, trabajo en el que analiza el lenguaje otorgándole una gran importancia en la cultura androcéntrica.

*Juana María Izquierdo y Amando López en Lenguaje, sexismo, ideología y educación (1998)* profundizaron en su uso sexista en todos los ámbitos, concluyendo que provocaba una exclusión de la mujer en multitud de situaciones. A posteriori se elaboraron cuatro investigaciones destacables: *Nombra: en femenino y en masculino; La representación del femenino y el masculino en el lenguaje (1995); En dos palabras. En femenino y en masculino (2003); De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE (2004) y Nombra en red: En femenino y en masculino (2006)*. Todas ellas coordinadas por NOMBRA, comisión perteneciente al Instituto de la Mujer, que persigue analizar, conocer, reconocer y transformar los usos sexistas del lenguaje, y aunque estas investigaciones no están vinculadas al ámbito escolar, son muy valiosas ante la reflexión del uso del lenguaje.

Otro trabajo sobresaliente fue el que *Enrique Javier Díaz (2004)* coordinó: *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, estudio publicado conjuntamente por el Instituto de la Mujer y el CIDE en la Colección "Mujeres en la educación". La investigación profundiza en los estereotipos que transmiten los videojuegos y que roles fomentan entre el alumnado. En este sentido encontramos el proyecto de investigación *La Intervención Escolar en la Construcción del Género (2002)* coordinado por *Vélez González* y financiado por la Junta de Andalucía. Se pretendía conocer el tratamiento que reciben los valores de género, tanto en los documentos curriculares, como en la práctica educativa de centros educativos de Infantil y Primaria así como

potenciar la toma de conciencia, tanto en el profesorado, como en el alumnado, de los valores de género, promoviendo una actitud de mayor implicación en el trabajo docente. Fue más tarde en la investigación *Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (2010)*, de García Pérez, Rebollo Catalán, Buzón García, González-Piñal, Barragán Sánchez y Ruíz Pinto, en la que se pretendió conocer con profundidad las actitudes del alumnado hacia la igualdad y la coeducación.

Amparo Tomé y Xabier Rambla publican *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (2001), como material resultante de dos proyectos de investigación-acción llevados a cabo en la comunidad catalana: el proyecto *Itxaso* y el proyecto *Arianne*.

*El Proyecto Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación*, (1994-1996), del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Ministerio de Educación y Ciencia y financiado por el Instituto de la Mujer. El proyecto pretendió la radicación de estereotipos y prejuicios sexistas en el profesorado y la modificación de prácticas entre el profesorado y el alumnado.

*El proyecto Arianne* (1995-1998) sin embargo se centró en los procesos de construcción de la identidad masculina en los adolescentes. El proyecto contó con la cofinanciación de la Unión Europea, llevándose a cabo en siete países más.

Respecto a los estudios que analizan la situación de la mujer en el ámbito docente es relevante *Mujeres en la educación*, financiado por el CIDE y el Instituto de la Mujer, que hace referencia tanto a las alumnas como a las profesoras de distintos niveles educativos. En las investigaciones *Las mujeres en el sistema educativo* y *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo* (Grañeras y cols. 2001 y 2004), se muestra el rol de la mujer respecto al liderazgo y la dirección de centros educativos, la participación en Consejos Escolares, en la Inspección Educativa y en las Administraciones educativas del Estado.



Otros estudios agrupan investigaciones sobre la mujer y la interculturalidad, ejemplo claro de ello es *Interculturalismo y mujer* (Vicen y Larrumbe, 2002), *Mujeres en la educación*, y *La escolarización de hijas de familias inmigrantes* (2003), del colectivo IOÉ. En ellas se analiza la composición del alumnado extranjero escolarizado en España en los niveles previos a la universidad y la influencia del sexo en el acceso y permanencia en las aulas, el rendimiento escolar y las expectativas académicas y profesionales. Es la Universidad de Barcelona quien publica en el mismo año *El proyecto Brudilla Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas* (2003). Proyecto que nació con la finalidad de frenar el absentismo y el fracaso escolar de las niñas y adolescentes de etnia gitana.

Sería además interesante destacar el estudio *Mujeres sordas. Formación y posibilidades* (Aranda, 2003), que intentó enseñar las necesidades de las mujeres sordas en el ámbito formativo para que, desde el contexto escolar, se ofrezcan más y mejores estrategias que perfeccionen su capacitación profesional.

Por último, añadir los estudios llevados a cabo desde la Universidad de Almería relacionados con la temática de estudio, y por lo que podrían ser incluidos en la literatura científica relacionada con la investigación:

- *Construcción de las expectativas de inserción sociolaboral de niñas inmigrantes dentro del marco de las relaciones en la escuela. (Realizado del año 2006 al 2008).*
- *Acción psicopedagógica y construcción de expectativas de las/os niñas/os inmigrantes. (Realizado del año 2007 al 2008).*
- *Estudio de las variables socioculturales, de género y curriculares que interactúan en las transiciones escolares de los y las adolescentes inmigrantes. (Realizado del año 2007 al 2010).*
- *Análisis de las variables organizativas para la integración socioescolar de hijos e hijas inmigrantes. (Realizado del año 2008 al 2009).*

### 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Al evaluar la implementación de un Proyecto de Coeducación en un I.E.S. desde un paradigma cualitativo-interpretativo, el diseño de la investigación debe tener un carácter eminentemente flexible y abierto, afectando también dicho carácter a los propósitos que se planteen. Así que *"los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación"* (Sabariego y Bisquerra, 2004: 95), sin que la indagación quede acotada por ellos, sino que estará abierta a nuevos análisis y modificaciones que puedan ir surgiendo durante el desarrollo del proyecto. Los propósitos a los que inicialmente se pretende dar respuesta con la investigación son:

1. *Analizar el Proyecto Coeducativo, las conceptualizaciones de identidad femenina y masculina que maneja y el modelo/discurso pedagógico que subyace al mismo.*

Lo que se pretende con dicho propósito es precisamente, mediante el análisis documental, realizar un examen exhaustivo de los principios y finalidades del Proyecto, de los conceptos que utiliza para definir la identidad femenina y la masculina, del modelo pedagógico del que parte y de los medios que propone para la consecución de los objetivos en él planteados.

2. *Descubrir si existen entre el alumnado y el profesorado creencias o actitudes estereotipadas sobre la identidad femenina o masculina tras la puesta en marcha del Proyecto en el Centro.*

Desde el conocimiento y la visibilización de estereotipos, creencias y clichés, tanto de la identidad femenina como de la masculina, podremos actuar. Reconocerlos, si es que existen entre la comunidad educativa, es fundamental para así eliminarlos.

3. *Analizar la incidencia del Proyecto en la selección y desarrollo de contenidos de los planes curriculares asociados a la implementación del mismo.* Conocer el impacto del Proyecto Coeducativo en la elección y secuenciación de

contenidos curriculares es vital y necesario. Analizar los mismos, y describir su incidencia puede ser de inestimable ayuda para la comunidad docente, y por supuesto para profundizar en el avance y mejora de la coeducación en las escuelas actuales.

4. *Conocer los criterios y procedimientos de evaluación que han sido modificados tras la implantación del Proyecto.*

Es la evaluación un elemento esencial para valorar el cambio producido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el impacto que se estudia en la presente indagación. Ya que se persigue investigar sobre la incidencia en el curriculum en acción, es el proceso evaluativo parte importante e indispensable. Objeto de estudio y profundo análisis que nos permitirá descubrir si realmente los cambios que se pretenden son reales o son sólo pretensiones.

5. *Analizar la participación activa del profesorado en el Proyecto Coeducativo.*

El compromiso docente en la implementación del Proyecto es un aspecto que debe ser investigado, ya que incidirá inexorablemente en la puesta en marcha y funcionamiento del mismo. Además puede resultar de gran interés profundizar en los elementos que inciden en su participación, así como los que provocan una pobre implicación.

6. *Elaborar, en base a la realidad analizada, una propuesta de mejora coherente con las indagaciones obtenidas en la investigación.*

Las conclusiones e ideas obtenidas tras la investigación son una fuente de información necesaria, a modo de feedback, para el investigador, así como para la comunidad educativa que desarrolla dicho Proyecto, es por ello, que como último propósito se plantea la realización de una propuesta de mejora y reflexión sobre aquellos elementos más reseñables tras la indagación.

#### 4. DISEÑO METODOLÓGICO.

Es el diseño metodológico lo que va a definir el proceso de investigación. El paradigma elegido es el cualitativo interpretativo. Ya que se trata de evaluar la implementación de un Proyecto Coeducativo en un I.E.S., considero que la investigación cualitativa puede facilitar una aproximación interpretativa más satisfactoria en congruencia con los objetivos planteados para la presente indagación.

Como Rincón (2000:7) reseña *"uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado"*. Hecho por el que considero que este paradigma es el más acertado.

Profundizar sobre la experiencia educativa en base a los Proyectos de Coeducación, es siguiendo a Contreras y Pérez de Lara (2010:23) *"estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que las personas concretas viven, experimentan en sí mismas [...] Estudiar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas"*. Por lo que es la investigación cualitativa el marco más adecuado a través del que analizar la realidad resultante en un contexto escolar determinado tras la puesta en marcha de un proyecto educativo que contempla la igualdad de oportunidades desde la perspectiva del género, ya que a través de diseños experimentales sería dificultoso captar *"plenamente su complejidad"* (Santos Guerra, 1990:39) y siguiendo a Rossman y Rallis (1998) y Sandín (2003) este paradigma permitirá respetar el contexto natural de investigación, utilizar múltiples métodos participativos, interactivos y humanísticos y abordar el fenómeno social objeto de estudio de forma holística. Por otro lado la metodología cualitativa permitirá condicionar y determinar la investigación, utilizando razonamientos múltiples, complejos y simultáneos, así como una o más estrategias de investigación como guía

del proceso. Así que podrían establecerse cómo características del presente diseño, retomando a *Taylor y Bogdan* (2002) las siguientes:

- El diseño metodológico cualitativo es inductivo, mientras la metodología cuantitativa es hipotético-deductivo. Así que en el proceso investigador la finalidad será profundizar y analizar la realidad del contexto que se investiga, desde un diseño abierto, flexible y emergente.
- Permite una perspectiva holística que evita la fragmentación de la realidad en variables, hecho que se produce al estudiar un fenómeno educativo desde un paradigma cuantitativo. Los contextos educativos son complejos, por lo que seccionar la realidad no ayudará en el proceso investigador.
- Facilita el uso y la elaboración de instrumentos y procedimientos múltiples, siendo inválidos los ya estandarizados, utilizados asiduamente en la perspectiva cuantitativa, y respetando la especificidad de las experiencias educativas.
- La pretensión investigadora es endógena al proyecto. Exige este tipo de estudios un conocimiento idiográfico que nos ayude a captar la realidad profundamente, rechazando taxativamente el conocimiento nomotético y por ello generalizador que se plantea desde una dimensión positivista.

Por último, este proyecto de investigación tiene una característica singular determinante, y es su carácter dual, es decir, por un lado se presenta el proyecto coeducativo como objeto y sujeto de estudio, reflexión y análisis, y por el otro el proyecto en acción, siendo el proceso de implementación elemento esencial para la evaluación de la incidencia e impacto en el contexto educativo. Por lo tanto es “el propósito principal de la evaluación” del Proyecto Coeducativo *“conocer cómo y por qué funciona [...] comprender y explicar su naturaleza y mejorar su práctica; aunque para ello es preciso conocerla en profundidad. [...] Nos interesa analizar la realidad del Centro, saber qué fenómenos se desarrollan en él, por qué se producen, qué repercusiones tienen”* (Santos Guerra, 1990:45).

La investigación se desarrolla mediante el estudio de caso, ya que así será plausible evaluar, conocer, analizar y describir los objetivos propuestos. Según asevera Stake (1998) para poder conocer con mayor profundidad un tema o aspecto concreto, o indagar en un fenómeno explícito, como es el caso, sería esta modalidad la más acertada. Además nos facilitará la comprensión y análisis de significados que se otorgan al proyecto, objeto de la evaluación. *“El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento [...] una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso”*, así define Stake el estudio de caso (1998:16 y 114). Ying, por el contrario, lo conceptualiza como *“el método de investigación que permite el estudio holístico y significativo de un acontecimiento o un fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce y donde es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y además requiere la utilización de múltiples fuentes de evidencia”* (1987, citado en Marcelo et al. 1997:43).

Así que podríamos pensar que la principal finalidad del estudio de caso como método sería conocer, comprender y describir un elemento específico delimitado por unas coordenadas espacio-temporales, a través de un caso (en la presente investigación un Proyecto de Coeducación), explorando y explicando el fenómeno delimitado por su contexto. Aunque algunos autores (Rodríguez, Gil y García, 1999: 92) van más allá definiendo el estudio de casos como una estrategia para el diseño de investigaciones, más que como un método: *“el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”*. Pero el estudio de caso tiene una singularidad y es que no se presenta como cualitativo *per se* (Stake, 1998; Cohen y Manion, 2002; Yin, 2009), podría ser utilizado desde una dimensión analítica u holística, orgánica o cultural, o una metodología mixta, entre otras. Lo que hace diferente el estudio de casos es su focalización en un fenómeno determinado, o varios si se trata de un estudio de casos múltiple. Stake (2005), defiende tres tipologías en el estudio de casos, del que se ha escogido el *intrínseco* para la presente investigación:

1) *Intrínseco*, ya que el estudio pretende conseguir una mejor comprensión de un caso específico. Así que optamos por un fenómeno concreto porque es de interés por sí mismo, no por el conocimiento nomotético que éste represente.

2) *Instrumental*, porque al profundizar en un caso explico para proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización este adopta una dimensión alternativa y secundaria. Es útil para aportar información y datos que nos permitan y faciliten la comprensión de otro fenómeno.

3) *Caso múltiple o colectivo*, cuando un grupo de casos se investiga de manera paralela y conjunta para abordar un determinado fenómeno, población o condición general. Respondería esta tipología a un estudio instrumental extendido a varios casos. Los estudios de caso podrían compartir características o no, ya que a priori no podemos conocer dicha cuestión.

Por último, es importante señalar las condiciones requeridas en la muestra. Para su selección se seguirán los siguientes criterios, que han sido elaborados siguiendo a *Rodríguez, Gil, García, (1999)* y *Yin (2009)*:

- En primer lugar, es ineludible seleccionar un Centro Educativo de Enseñanza Secundaria en el que se haya implantado un Proyecto de Coeducación siguiendo el I Plan de Igualdad publicado en 2005 y que se mantenga desde al menos el curso escolar 2008/2009.
- Es necesario tener fácil acceso al caso, es decir, a los datos, personas/actores, documentos, etc...
- Se requiere un contexto educativo en que sea factible establecer una buena relación con los informantes.
- Indispensable será disponer, en la medida de lo posible, de unas coordenadas temporales que coincidan con las establecidas en el Proyecto, siempre desde una perspectiva flexible.

- Por último, será necesario desarrollar la investigación en un Centro en el que la calidad y la credibilidad del estudio estén aseguradas.

#### 4.1. NEGOCIACIÓN INICIAL.

La investigación cualitativa se caracteriza por la importancia que el investigador tiene en relación con el proceso de indagación, porque debe introducirse en el contexto sin modificarlo, y poder comprender todo el entramado complejo que supone un escenario educativo. Por ello es necesario primero definir muy bien el papel de los agentes (actores) así como negociar la entrada al escenario para un desarrollo positivo y poder así ganar la confianza de los agentes que intervienen, empatizando con ellos y estableciendo un *rapport* adecuado para que la interacción y la relación sea fluida (Taylor y Bogdan 2002). En la fase de negociación de la entrada al contexto es importante, siguiendo a Santos Guerra (1998), realizarla con toda la comunidad escolar, no sólo a través del equipo directivo, porque podría ser negativo para la investigación, debe ser consensuada con el claustro, el consejo escolar y en general toda la comunidad educativa. Durante la fase de negociación se llegarán a los siguientes acuerdos, que han sido seleccionados de los expuestos por Santos Guerra (1998:63 y 64):

1. *La naturaleza del trabajo que se va a realizar.*
2. *Los métodos que se van a emplear.*
3. *El tipo de colaboración que se requiere.*
4. *La confidencialidad de los datos.*
5. *El calendario de trabajo establecido.*
6. *El momento y la forma de entregar los informes.*
7. *El equipo que va a realizar el trabajo.*

Por lo tanto se presenta la negociación inicial como un proceso de suma delicadeza ya que en el mismo se consensuarán las condiciones que ambas partes desean, para evitar malentendidos y aspectos de incidencia negativa sobre la investigación, realizando nuestro trabajo con claridad y transparencia.



#### 4.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

Siguiendo a *Santos Guerra* (1998:75-77) se estructurarán las técnicas de recogida de datos en torno a cinco criterios:

- *La adaptabilidad* de las mismas, ya que el estudio del contexto y los sujetos nos orientará hacia el uso de unos determinados instrumentos en función de las necesidades que surjan.
- *La variabilidad*, utilizando diferentes técnicas que permitan el contraste de los datos obtenidos.
- *La gradualidad* de cada técnica, dependiendo del momento o circunstancia bajo la que se realice.
- *La pertinencia* de determinados instrumentos nos marcará el uso en algunas situaciones y no en otras.
- *El dominio* o habilidad para su utilización, éste será un aspecto fundamental para el uso de algunas técnicas de recogida de datos.

Los principales instrumentos que se utilizarán serán la entrevista y la observación participante. A las que podemos añadir los cuestionarios, la recogida y análisis de información documental, y el diario de campo.

*Angulo Rasco y Vázquez Recio* (2003:27) apuntan una razón que es fundamental para justificar la elección de las dos primeras: "*tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar*".

*La entrevista*, en primer lugar, permitirá conocer "*qué es lo que sucede y por qué*" (*Santos Guerra*, 1998:77), pudiendo realizarse tanto de forma individual o en pequeños grupos. Serán entrevistas tanto formales como informales (en pasillos, patios...). Respecto a la tipología de la entrevista, se tenderá a una semiestructurada,

en la que ni se deje a la improvisación el ritmo de la misma, ni sea una de carácter rígido y completamente planificado. Como todo el proceso, gozará de cierta flexibilidad y apertura. Así que la entrevista ha sido seleccionada con un firme propósito para la investigación, ya que nos dará las claves de cómo los actores viven el proyecto. Cómo y de qué manera ha cambiado el centro educativo y su vida en el mismo, y hasta qué nivel ha modificado o transformado la forma de enseñar y de aprender. Es la comunidad educativa, con su voz, la que nos mostrará el camino que ha recorrido, y lo más importante, es que nos hará reflexionar sobre los que les falta por recorrer.

También se utilizarán *los cuestionarios* para “*recibir información generalizada, de muestra amplia, que permita posteriormente una profundización a través de procesos de carácter cualitativo*” (Santos Guerra, 1998:87). El tipo de cuestionario que se empleará será el abierto, en el que las personas podrán contestar libremente con la extensión y forma que deseen. Es el cuestionario un recurso de gran utilidad, ya que en algunas ocasiones debido a la gran cantidad de personas que forman parte de una comunidad educativa en un centro de secundaria, nos vemos obligados a recurrir a instrumentos como el cuestionario, diseñados para trabajar con muestras grandes. El cuestionario será de gran ayuda, cuando profundicemos en el objetivo relacionado con los estereotipos, clichés o prejuicios que pudieran existir entre el alumnado y el profesorado, ya que será través de dicha herramienta, cómo conoceremos la existencia o no de los mismos.

*La observación participante*, será al igual que la entrevista, realmente importante. Es un método a través del que podemos obtener con precisión fenómenos relevantes para la indagación. Y habrá que considerar diferentes aspectos, entre ellos la triangulación, para evitar una observación sesgada. Entre las características de la observación que se pondrá en práctica, destacan su libertad en la estructuración, su dimensión narrativa y significativa, su registro inmediato y su realización en un contexto natural, que será siempre el Centro Educativo. La observación será transversal y holística y se llevará a cabo por un único observador. Por lo tanto, la observación es un instrumento de gran valor en el proceso investigador aquí descrito.

Será el instrumento que nos posibilite conocer el proyecto en acción. Describir los detalles que transcurren en el devenir de la vida del mismo, hecho necesario para profundizar en su impacto, lo que justifica su elección y utilización.

Por otro lado, *el estudio de documentos*, será esencial, ya que como definí en el inicio del diseño metodológico, este proyecto se vislumbra desde dos dimensiones, y una de ellas será el análisis documental de los planes curriculares y sus modificaciones desde la implantación del Proyecto de Coeducación. Se tendrán en cuenta tanto los documentos oficiales, como los documentos públicos. Además se analizarán aquellos documentos personales dirigidos a la familia, el profesorado o el alumnado en general, ya sean de tipo formal o informal. Por ello el análisis documental nos permitirá conocer el primer objetivo propuesto relacionado con el análisis del Proyecto Coeducativo, las conceptualizaciones de identidad que subyacen al mismo y las finalidades educativas que persigue.

Por último se utilizará un *diario de campo* de investigación, que será el instrumento esencial en el proceso de indagación. Siguiendo a *Velasco Maillo y Díaz de Rada*, (1997: 96 y ss) es necesario apuntar que “*el diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones de la persona que investiga. El diario de campo es la expresión diacrónica y sincrónica de la investigación mostrando una diversidad de elementos de naturaleza distintas: los datos formales de la realidad concreta que se estudia, las preocupaciones, las decisiones, los fracasos, las frustraciones, las reflexiones de la persona que investiga*”. El diario, supone en el presente proceso una herramienta indispensable y canalizadora de la información. En él quedarán recogidos aspectos, detalles e informaciones relacionadas con todos los objetivos expuestos. Si alguno de los anteriores instrumentos se utilizará sólo en momentos puntuales, es el diario el único que será usado desde el principio hasta el fin de la investigación.

#### 4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y TRIANGULACIÓN.

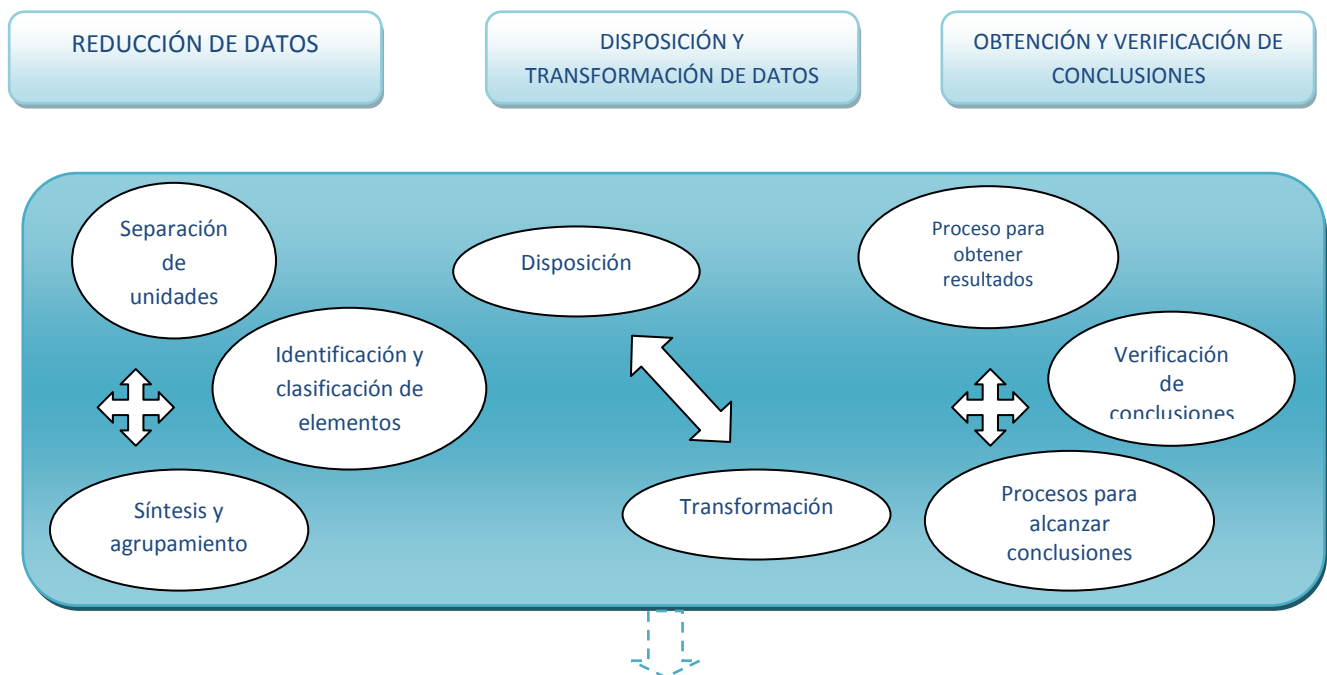
El análisis de los datos es el proceso continuo e interactivo, que implica un *“conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación”* (Rodríguez Gómez y et al, 1995: 24).

Mediante el proceso de análisis se organiza la información recogida y se transforma para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones. Stake (1998:21) defiende que *“la interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa -pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada”*. Consiste, por lo tanto, la fase de análisis en darle sentido a la información recopilada en el escenario, organizando los datos y descubriendo los significados que se esconden tras dicha información.

Siguiendo Taylor y Bogdan, (2002: 158) entendemos que *“el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista en profundidad y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos”*.

Dentro de la fase de análisis encontramos cierta flexibilidad en el orden, porque aunque es la fase que sigue a la recogida de datos, y que precede a su interpretación, en investigación interpretativa según argumentan García, Rodríguez y Gil (1994: 183) *“en ocasiones junto a las notas de campo y las descripciones suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador que alteran este proceso de forma que la interpretación se mezcla con el análisis y la recogida, sin un criterio claro de demarcación entre una y otra fase”*. Por lo que finalmente aparecen distintas etapas dentro del análisis que son la *reducción de datos; disposición y transformación de datos; elaboración y verificación de conclusiones*.

## PROCESO GENERAL DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS



## TAREAS – ACTIVIDADES - OPERACIONES

Tomado de: *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Rodríguez y Otros (1996:206) Editorial Aljibe.

### 1. Reducción de Datos:

La ingente cantidad de datos recopilados tiene que ser reducida coherentemente con los objetivos de la investigación. Esta fase debe realizarse de manera constante durante todo el proceso y debe recoger:

- Separación de unidades (según los criterios que se definan).
- Identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación)
- Síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías).

### 2. Disposición y transformación de datos.

Consiste en organizar e interrelacionar la información recogida de manera que nos facilite la elaboración de conclusiones.

### 3. Elaboración y verificación de conclusiones.

Es el proceso de interpretación de los significados del fenómeno de estudio. Consiste en una fase inicial de comparación y contraste de datos, para posteriormente

continuar con la búsqueda de patrones que apoyen la construcción de dichos significados, y finalizar con la verificación de las conclusiones mediante la relación e interrelación de los análisis realizados.

Para el tratamiento de la información se utilizará el programa informático ATLAS/TI 2.0 para clasificarla. Dicho software permite una organización, almacenamiento y recuperación de los datos de manera mucho más rápida, y en congruencia con las fases de análisis de datos aquí planteadas.

Respecto a la triangulación, que retomando a Stake es definida como “*el proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno*” (1994: 241). Se tendrán en cuenta *la triangulación de métodos, de sujetos, de momentos y la triangulación por expertos* (Santos Guerra, 1998: 116):

---

#### ***La triangulación de los métodos:***

Con el uso de múltiples técnicas que aborden una misma situación se contrastan las diferencias emergentes en la valoración de la realidad. Por lo general, la triangulación de los métodos permitirá ajustar las descripciones e interpretaciones elaboradas.

#### ***Triangulación de sujetos:***

Se solicita a personal externo, ya sea de la comunidad educativa u otras que contrasten la información aportándonos puntos de vista alternativos. Cada persona realiza diferentes interpretaciones sobre el mismo fenómeno, por lo mediante esta triangulación se eliminan posibles sesgos.

#### ***Triangulación de momentos:***

---

En este caso la triangulación de momentos nos permite observar si el hecho educativo es el mismo cuando lo encontramos en otros momentos, serían el “*antes, durante y después los tres momentos que permiten contemplar un fenómeno desde ópticas complementarias*” (1998:119).

***Triangulación por expertos:***

Algún experto contrastará los resultados de nuestro análisis. La triangulación nos exige periódicamente revisar la información que producimos, así que los procedimientos de triangulación por expertos pueden servir para añadir diversas interpretaciones a la ya elaborada.

La última fase que se realizará en la investigación será *la realización y difusión del informe*. El informe es el relato de lo que se ha hecho, de las decisiones que se han tomado y de los resultados obtenidos.

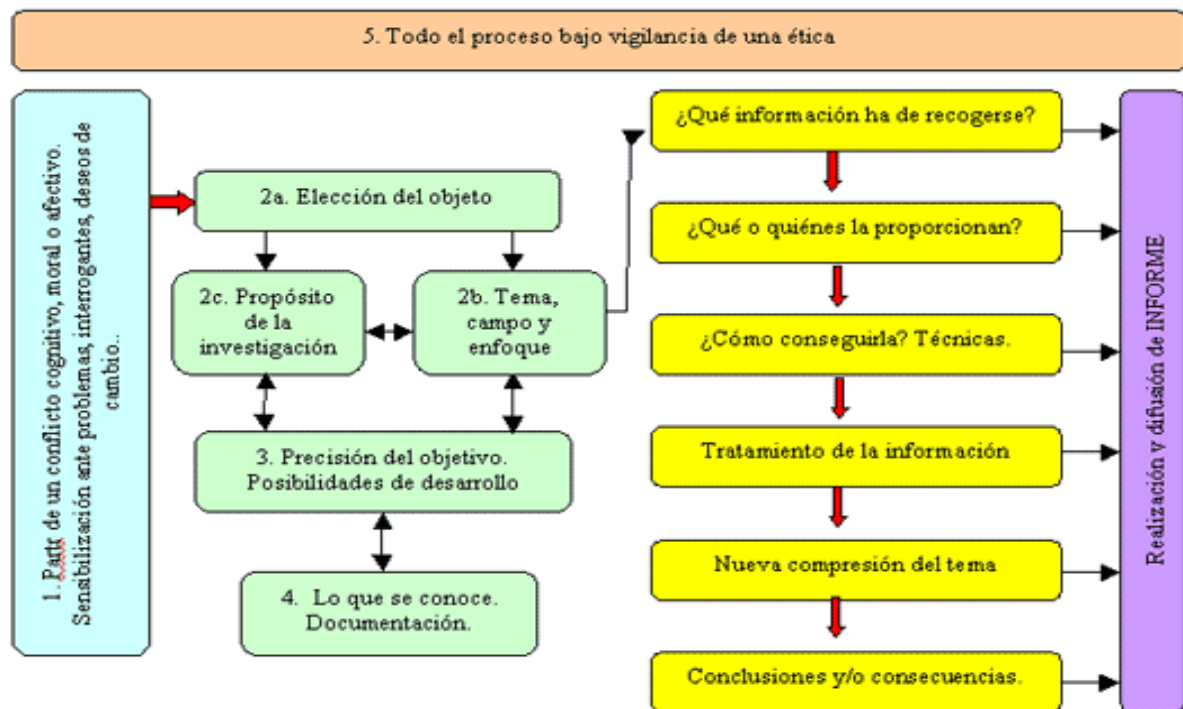
Su misión es *informar*, por lo que se elaborará con un formato y lenguaje acordes. Será la herramienta a través de la que finalmente comuniquemos los resultados de la investigación, así que cobra ésta especial relevancia en el proceso, ya que será la forma en la que los demás conozcan el proceso y resultados de toda la investigación realizada.

**4.5. MARCO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Es ineludible diseñar el marco ético<sup>11</sup> de la investigación. Al ser un contexto educativo son muchos los elementos que deben ser considerados durante el proceso de la indagación. Señalando a *Blanco García*, 2000, podría servir de gran utilidad el siguiente gráfico en el que se muestran todos los aspectos que debemos tener en cuenta al elaborar nuestro propio marco ético:

---

<sup>11</sup> Se refiere al estudio o la reflexión sobre las formas correctas o adecuadas de actuación y al modo en que podemos justificar esas actuaciones.



Definiré a través de los siguientes criterios las actuaciones que se llevarán a cabo para garantizar el sentido moral del presente proyecto. Como ampliamente explicita Santos Guerra (1998:178) he seleccionado los siguientes elementos que considero relevantes para acotar el marco ético de la investigación:

1. *Transparencia de propósitos*

Las actuaciones serán claras, transparentes, sin ocultismos ni engaños. Por eso será imprescindible realizar una negociación en la que se definan muy bien todos los elementos del proceso.

2. *Credibilidad de los procesos*

Se desarrollará una aplicación rigurosa de los métodos de exploración, de los de interpretación así como de las técnicas de recogida de datos.

3. *Confidencialidad del informe*

En el informe, todos los datos serán anónimos. La privacidad estará asegurada durante todo el proceso, así como la autenticidad de los contenidos.



4. *Racionalidad de las decisiones*

Las decisiones derivadas de la conclusión del informe han de respetar todo el riguroso proceso realizado.

Además retomando a *Angulo Rasco y Vázquez Recio*, (2003:21) se podrían añadir:

5. *Colaboración entre los participantes*

Que todos tengan el derecho a elegir libremente su participación o no en la investigación.

6. *Imparcialidad*

La imparcialidad será la referencia a tomar con los puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares, así como sesgos y presiones externas.

7. *Equidad*

La investigación no será una amenaza sobre un particular o un grupo. Así que se velará por la garantía de que todos los individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y existirán cauces de réplica y discusión de los informes.

4.6. TEMPORALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

La calidad de cada estudio depende del contexto elegido, los métodos seleccionados y la habilidad en su uso, así como el análisis que se realice, por lo que la planificación es fundamental para organizar y secuenciar los procesos de investigación con calidad. Aunque *“el diseño de trabajo no se aplicará rígidamente, el evaluador sabrá con claridad qué, cómo, cuándo, dónde y por qué desea obtener datos en el Centro”* (Santos Guerra, 1998:53).

La temporalización de la investigación de una manera flexible se estructura de la siguiente manera:

PRIMER AÑO	<p>Revisión de la literatura científica, aclaración de posibles dudas del proyecto. Planificación exhaustiva de la investigación. Análisis de la situación de la muestra, localización y negociación inicial. Profundizaremos en las siguientes cuestiones: ¿Cuándo entraremos en el escenario? ¿Cuánto tiempo prevemos invertir en la recogida y análisis de los datos? En esta fase tiene lugar un primer tanteo y una primera aproximación al escenario para reconocer el terreno.</p> <p>Así comenzaremos con el diseño, preparación y elaboración de algunas de las técnicas de recogida de datos a priori.</p>
SEGUNDO AÑO	<p>Entrada en el escenario de investigación propiamente dicho. Recogida de datos. Análisis de documentos. Primeras conclusiones.</p>
TERCER AÑO	<p>Análisis de los datos y triangulación.</p>
CUARTO AÑO	<p>Realización y difusión del informe.</p>

## 5. BIBLIOGRAFIA

- AGACINSKI, S. (1998) *Política de sexos*. Madrid: Taurus.
- ALCOFF, L. (1988) Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Journal of Women in Culture and Society* vol. 13, nº. 3, *The University of Chicago*.
- AMORÓS, C. (1995) *10 palabras clave sobre mujer*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península.
- ARNAUS, REMEI Y CONTRERAS, J. (1995) "La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional". En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe, pp. 404-425.
- BAUMAN Z. (2002) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN Z. (2005) *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO GARCIA, N. (2005) Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3 No. 1.
- BRAUDILLARD, J. (1998) *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- BUTLER, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- CASTELLS, C. (1996) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.
- CAMISÓN GOIENETXEA, M. (2003) *Feminismo Dialógico. Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total del grupo IACAT Compostela*. ISSN 1699-1834.
- COHEN, L. Y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONNELL, R.W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (1991) "El sentido educativo de la investigación". Cuadernos de Pedagogía, nº 196, pp. 61-67.
- DE BEAUVIOR, S. (1999) *El segundo sexo*. Cátedra Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer. Madrid.
- DE MIGUEL, A. (2008) *Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias*. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 83.

- DE LAS HERAS AGUILERA S. (2009) *Una aproximación a las teorías feministas, de Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, nº 9, ISSN 1698-7950.*
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.
- DENZIN, N. Y GUBA N. (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research.* Thousands Oaks: Sage
- ESPIN LÓPEZ, J.V. (1996) Análisis de Recursos Educativos Desde la Perspectiva No Sexista. Volumen 81 de Laertes Psicopedagogía Series. Barcelona.
- FERNANDEZ SIERRA, J. (2002) Calidad total: ¿estudiantes y profesorado a la carta? *En Evaluación del Rendimiento. Evaluación del Aprendizaje.* Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla.
- FERGUSON, H. (1996) *The Lure of Dreams: S. Freud and the Construction of Modernity.* Londres.
- FOUCAULT, M. (1976) *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) *Teoría y Desarrollo del curriculum.* Málaga: Aljibe.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2007) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN J. y BLANCO GARCÍA N. (2002) Investigar sobre y en la educación. (*Universidad de Valencia / Universidad de Málaga*).
- GONZÁLEZ, A. Y LOMAS, C. (2007) *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* Barcelona: Grao.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- HERITIER, F. (2002) *Masculino/femenino II: disolver la jerarquía.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KAUFFMAN, L. (1989) *Gender and Theory, Basil Blackwell.* Oxford/Nueva York.
- KEMMIS, S. (1988) *Más allá de la Teoría de la Reproducción.* Madrid: Morata.
- LAMAS, M. (2006) *Feminismo: Transmisiones y Retransmisiones.* Madrid: Taurus.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. DEL, ARNAL, J. (2003): Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- LIPOVETSKY, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (2003) *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona: Anagrama.
- LOMAS, C. (2008) *¿El Otoño del Patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Península.
- LOMAS, C. (2002) *El sexismo en los libros de texto*. Mujer y Educación. Barcelona: Grao.
- LORENZO RODRÍGUEZ, A., MARTÍNEZ PIÑEIRO, A. B., MARTÍNEZ PIÑEIRO, E. (2004): Fuentes de información en investigación socioeducativa. RELIEVE: v.10, n2, págs. 117-134 ([http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm))
- MORÍN, E. (2000) *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milán.
- MUÑOZ, A. y GUERREIRO B. (2001) *"CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD" Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo Sexo y género en la educación*.
- OLIVOS SANTOYO, L. (2005) *Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible*, en Daniel Cazés Menache y Fernando Huerta Rojas (coord.), *Hombres ante la misoginia: miradas críticas*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. México: Plaza y Valdés.
- PATTON, M. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications
- PÉREZ GÓMEZ A.I. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PIUSSI A. M. Y MAÑERU MÉNDEZ, A. (COORD.) (2006) *Educación: nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- PUISSI, A.M. (2008) *Posibilidad de una escuela en libertad*.
- RUIZ, J.I. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, P. (2006) *Los feminismos periféricos*. Granada: Alhulia.
- RODRÍGUEZ y otros (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, B. (2009) *Literatura y Feminismo*. Sevilla: Arcibel.
- SANTOS GUERRA M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SEABROOCK, J. (1988) *The Leisure Society*. Oxford.

- SIMÓN RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> E. (1997) *¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?* En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (COORD.) y otros. *Ciudadanía, Poder y Educación*. Barcelona: Grao.
- SOLSONA PAIRÓ, N. (2003) *El saber científico de las mujeres*. Madrid: Talasa Ediciones S.L.
- STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988) *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la mujer. Serie Estudios, n.19.
- SYLVESTER, C. (1994) *Feminist Theory and International Relations in a Postmodern Era*. N. 32 de Cambridge Studies in International Relations. Cambridge University Press. Cambridge.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (cap. 3). México: Paidós
- TOMÉ, A. (1999) *Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención)*. En Carlos Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991) *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- TOURAINE, A. (2007) *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO H.M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *Lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- YIN R. K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

### WEBGRAFÍA

- **ERIC** (Educational Resource Information Center): Se trata de una de las mayores bases de datos especializadas en educación (<http://www.eric.ed.gov/>)
- **REDINED** (Red de base de datos de información educativa): <http://www.redined.mec.es/>
- **Tesis doctorales en red**: <http://www.tesisenred.net/>
- **Teseo**: <http://www.micinn.es/teseo>
- **CIDE** (Centro de Investigación y Documentación Educativa):  
<http://www.mepsyd.es/cide/index.htm>